A 201/176

№ 176.

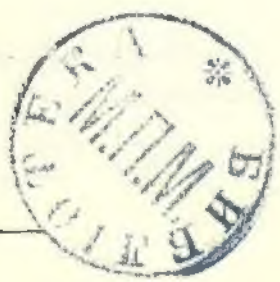
ЧТО́ ДѢЙСТВИТЕЛЬНО НУЖНО ТЕПЕРЬ НАШИМЪ ГИМНАЗІЯМЪ?

Н. Скворцова.

МОСКВА.
1892.

ЧТО́ ДѢЙСТВИТЕЛЬНО НУЖНО ТЕПЕРЬ НАШИМЪ ГИМНАЗІЯМЪ?

Н. Скворцова.



МОСКВА.
Университетская типогр., на Страст. бульв.
1892.

2007111620

Дозволено цензурою. Москва, 14-го марта 1892 года.

ЧТО́ ДѢЙСТВИТЕЛЬНО НУЖНО ТЕПЕРЬ НАШИМЪ ГИМНАЗІЯМЪ?

I.

Очеркъ современнаго состоянія гимназій.

Въ составѣ учебныхъ элементовъ каждой школы общаго образованія, въ той или другой его степени и формѣ, одни соотвѣтствуютъ идеальнымъ цѣлямъ ученія и въ нихъ-то непосредственно заключается искомое образованіе, а другіе вносятся въ этотъ составъ въ интересѣ тѣхъ знаній и умѣній, усвоеніе коихъ можетъ имѣть значеніе для образованія только условное. Въ отличіе отъ первыхъ элементовъ, которые, служа идеальнымъ цѣлямъ ученія и по содержанію своему будучи всегда одни и тѣже, сами могутъ быть названы *идеальными*, послѣдніе, мѣняясь во времени и будучи вообще разнообразны по содержанію, должны быть названы *полиматическими*.

Подъ идеальными элементами образовательнаго ученія должно разумѣть все то въ области нашего познанія, чрезъ усвоеніе чего учащимися пріобрѣтается вмѣстѣ съ тѣмъ способность и навыкъ къ сознательному и правильному употребленію своихъ мыслей, притомъ—въ схемахъ, соотвѣтствующихъ при-

родѣ мыслимаго, и къ стилистическому выраженію ихъ въ рѣчи роднаго или даже и чужихъ языковъ. Эти идеальные элементы могутъ имѣть мѣсто при ученіи разнымъ предметамъ; но ближайшимъ образомъ, въ составѣ ученія, они преимущественно выступаютъ: на первомъ планѣ—въ ученіи филологическомъ, и затѣмъ, въ сферѣ познанія нѣкотораго ряда явленій,—въ ученіи математическомъ. Языкоученіе и математика особенно богаты идеальными элементами образованія потому собственно, что онѣ, преимущественно предъ прочими учебными дисциплинами, имѣютъ дѣло съ явленіями мысленнаго или идеальнаго порядка. И такъ какъ корни всякой истинной умственной культуры заключаются вообще въ идеальныхъ элементахъ образованія, то филологическое и математическое ученіе имѣютъ мѣсто во всякой школѣ, начиная съ элементарной школы грамотности и кончая высшимъ классомъ гимназіи. Рядомъ съ ними стоитъ здѣсь ученіе религіозное. Оно также есть производитель идеальнаго образованія, но собственно для разума учащихся идеально образовательное значеніе принадлежитъ особенно тѣмъ двумъ предметамъ ученія. Вообще же, ученіе, составленное какъ изъ этихъ, такъ и изъ нѣкоторыхъ другихъ предметовъ, но организованное въ интересѣ обогащенія умовъ учащихся идеальными элементами образованія, дидактически не столько есть средство для пріобрѣтенія учащимися разнаго рода знаній, сколько орудіе для развитія въ нихъ нѣкоторыхъ пониманій и умѣній, а на высшей степени, какъ, напримѣръ, въ гимназіи, оно дѣлаетъ учащихся способными къ усвоенію дѣйствительныхъ наукъ, или систематическаго знанія.

Полиматическій элементъ образованія, вообще говоря, выступаетъ въ ученіи изъ желанія руководителей

ученія и самихъ учителей доставить учащимся нѣкоторую полноту и обширность познаній, чрезъ ознакомленіе ихъ съ разными предметами. Таковы, между прочимъ, предметы, обыкновенно принимаемые въ составъ такъ называемаго реальнаго, точнѣе—реалистическаго образованія. Но хотя, такимъ образомъ, полиматія въ ученіи дѣйствительно есть явленіе, связанное болѣе или менѣе непосредственно съ нѣкоторыми отдѣльными предметами, вносимыми въ его составъ, посредственно она можетъ имѣть мѣсто и въ ученіи вообще всякому предмету. Притомъ, между тѣмъ какъ идеальные элементы образованія преимущественно свойственны языкознанію и математикѣ, и лишь въ нѣкоторой мѣрѣ могутъ выступать и въ ученіи прочимъ предметамъ знанія, элементы полиматическіе едвали не въ большей мѣрѣ выступаютъ въ ученіи въ зависимости именно отъ склада самого ученія какому то ни было предмету. Πολυμαθίη, говорилъ еще Гераклитъ, νοῦν οὐ διδάσκει. Это именно то ученіе, которое уму не научаетъ, не укрѣпляетъ его въ его логической природѣ, не развиваетъ сознанія учащихся какъ существъ мыслящихъ, а хочетъ сдѣлать ихъ живыми сборниками разнаго рода знаній, часто не обращая даже вниманія на то, есть ли у нихъ надлежащія умственныя средства, чтобы имѣть эти знанія. Съ этой точки зрѣнія, и языкоученіе, даже сама, напримѣръ, латинская грамматика, въ учебномъ своемъ складѣ, какъ и бываетъ теперь это часто на дѣлѣ, можетъ быть переполнена разными полиматическими элементами. Полиматическій и идеальный порядки ученія—это Марѳа и Марія современной гимназіи. Между тѣмъ какъ ей потребно одно—правильное развитіе мыслящаго духа учащихся и прочихъ функцій его, что̀ и дѣлаетъ здѣсь ученіе

составленное изъ идеально образовательныхъ элементовъ, полиматія печется о многомъ...

Нормальное отношеніе между двумя означенными категоріями учебныхъ элементовъ образованія должно быть таково, чтобы элементы полиматическіе въ учебномъ порядкѣ каждой школы не замѣняли элементовъ идеальныхъ, не стѣсняли ихъ, а только примыкали къ нимъ, составляя собою нѣкоторую полноту знанія и образованія учащихся. Но какъ бы вопреки такой задачѣ образовательнаго ученія, частію вслѣдствіе умноженія средствъ знанія и подъема въ общественной жизни разныхъ культурныхъ интересовъ, частію по другимъ причинамъ, въ составъ этого ученія вообще все въ большихъ и большихъ размѣрахъ вносится теперь элементъ полиматическій. Отъ такого направленія учебно-образовательнаго дѣла всего болѣе терпитъ современная гимназія «Нѣмецкія учебныя правительства, а Прусское впереди, говоритъ Трейчке (Die Zukunft des Deutschen Gymnasiums. Zw. Aufl. 1890. стр. 25.) не имѣли духа противостоять ослѣпленному общественному мнѣнію. Напуганныя вѣчными жалобами его на недостаточность познаній гимназистовъ въ литературѣ, въ ботаникѣ, въ географіи, они отягощали учебные планы гимназій все новыми предметами». По существу дѣла, это значитъ, что, вмѣсто сосредоченія ученія на идеальныхъ элементахъ образованія, теперешніе учебные планы гимназій все болѣе и болѣе ставитъ его такъ, что полиматія, которая, какъ говоритъ Вильманъ, можетъ имѣть здѣсь значеніе только какъ периферическій элементъ образованія, входитъ въ самую внутреннюю его сферу (Otto Willmann, Didaktk Bd. I. стр. 406.) Согласно съ этимъ, съ понятіемъ образованія, которое ищется чрезъ гимназическое ученіе, постоянно происходитъ такъ называемое qui pro quo. Думаютъ и говорятъ о

гимназическомъ ученіи какъ будто въ интересѣ идеальныхъ элементовъ образованія, а на самомъ дѣлѣ, и чрезъ учебные порядки и чрезъ методы преподаванія, ведутъ его такъ или иначе—полиматически.

Выраженіемъ такого положенія дѣла служатъ тѣ разнообразные эксперименты, которые издавна уже дѣлаются надъ гимназіями. То прибавятъ въ нихъ какой либо предметъ ученія, то убавятъ, то увеличатъ число учебныхъ часовъ, то уменьшатъ на тотъ или другой предметъ, смотря потому, кажется ли онъ особенно важнымъ или менѣе важнымъ для того искомаго, которое называютъ образованіемъ. Такими игралищами измѣнчивыхъ вкусовъ большею частію бываютъ древніе языки и языкъ отечественный. Но вкусы мѣняются также и къ прочимъ предметамъ, до рисованія и гимнастики включительно. Съ этой же точки взгляда дѣлаются большія измѣненія и въ самомъ составѣ учебнаго матеріала предметовъ гимназическаго курса. Кажется, напримѣръ, что образованіе, о которомъ думаютъ, есть собственно формальное,—налегаютъ на грамматики и стилистики; кажется, что это образованіе не можетъ не быть содержательнымъ,—налегаютъ на чтеніе литературы, а грамматики предлагаютъ изучать только попутно, при чтеніи литературныхъ произведеній. Кажется далѣе, что гимназическое образованіе заключается въ историческомъ знаніи и особенно—судебъ роднаго народа,—стараются и гимназическое ученіе устроить такъ, чтобы оно было орудіемъ историческаго и національнаго самопознанія мальчиковъ. Въ послѣднее время, подъ вліяніемъ ложнаго политическаго утилитаризма, дѣло, какъ извѣстно, дошло до того, что для развитія въ учащихся этого самопознанія самую исторію велятъ преподавать имъ не съ начала, а съ конца, т. е. съ нынѣшняго дня. (См. Lehr-und Lesebuch der

Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Grossen. Berlin. 1891).

Въ этомъ хаосѣ порядковъ, точнѣе—безпорядковъ, придумываемыхъ для учебнаго дѣла гимназій, истинный его смыслъ какъ бы совсѣмъ теперь потерянъ. Болѣе и болѣе получаетъ силу то мнѣніе, что гимназическое образованіе должно быть дифференцировано по смыслу того факультетскаго ученія, которому имѣютъ посвятить себя будущіе студенты университетовъ. Такимъ образомъ, чуть не для каждаго университетскаго факультета требуютъ особой гимназіи, или, по крайней мѣрѣ,—рядомъ съ гимназіей, которая пусть приготовляетъ желающихъ къ занятіямъ въ университетахъ науками историческими, филологическими и пожалуй юридическими, должна, говорятъ, быть еще школа—также общаго научнаго образованія, для приготовленія къ занятіямъ въ университетахъ науками естествознательными.

Хотя учебныя правительства, вообще говоря, пока еще едва рѣшаются выступить на этотъ путь, учители гимназіи давно уже дѣлятъ ее по своимъ спеціальностямъ...

Но учителей съ ихъ спеціальностями оставимъ здѣсь въ сторонѣ и обратимся къ самой гимназіи.

Въ гимназіи, понятой какъ одинъ изъ живыхъ органовъ всего дѣла народнаго образованія, безъ сомнѣнія, находится самый могучій нервъ этого дѣла, и функція его въ немъ неизмѣнна. Ибо всуе конечно «аспирируютъ къ будущему» тѣ, которые думаютъ, что скоро придетъ время, когда истинное умственное образованіе, созидающее дѣйствительное благосостояніе народа, будетъ доступно умамъ прямо чрезъ газетные фельетоны, чрезъ популярныя книжки, чрезъ общедоступныя лекціи, чрезъ безплатныя выставки, или чрезъ какія нибудь научныя станціи,

безъ предворительнаго приготовленія умовъ къ воспріятію и къ дальнѣйшему ими самими развитію научныхъ знаній, чрезъ усвоеніе идеальныхъ элементовъ образованія посредствомъ гимназическаго ученія. Напротивъ, только идеальные элементы образованія, правильно выраженные въ составѣ и ходѣ этого ученія, въ состояніи разработать въ каждомъ народѣ ту умственную почву, на которой можетъ выростать у него истинная наука. Но эти-то идеальные элементы образованія, — этотъ основной капиталъ всего нашего умственнаго прогресса, завѣщанный намъ предками, этотъ кредитъ всеобщей исторіи, связующій народы,— и нарушаютъ теперь въ гимназическомъ ученіи въ пользу полиматіи какъ нѣкоторыя учебныя правительства своими распоряженіями, такъ болѣе всего учители гимназій своимъ преподаваніемъ.

Трудно сказать, что̀ стало бы въ скорости съ учебнымъ дѣломъ гимназій, если бы въ тоже время, какъ все это совершается, надъ нимъ не бодрствовала *дидактическая* идея. Она и только она въ состояніи охранять теперь гимназію отъ давленія ея тою полиматіею, которою напираетъ на нее съ одной стороны современная жизнь своими культурными требованіями, а съ другой — современная наука своими спеціальными задачами. Идея эта есть мысль о дидактическомъ достоинствѣ научныхъ знаній, пріобрѣтаемыхъ учащимися въ гимназіяхъ. Воодушевленіе научными знаніями въ интересѣ исключительно теоретическомъ, владѣвшее умами въ прежнее время, все болѣе и болѣе разрѣшалось доселѣ въ увлеченіе умовъ разными полезными, а частію просто интересными изобрѣтеніями и куистштюками, столь заманчивыми для культурной жизни. Но, рядомъ съ тѣми прежними, чисто отвлеченными, и этими позднѣйшими, совершенно практическими интересами научныхъ

знаній, сложился и имѣетъ теперь достаточную силу въ умахъ относительно ихъ и дидактическій интересъ. Онъ все болѣе и болѣе выступаетъ изъ того наблюденія, что научныя знанія, пріобрѣтаемыя учащимися, тогда только имѣютъ созидательное (а не разрушительное) значеніе какъ для нихъ самихъ, такъ и для всего общества, когда преподаваніе ихъ организовано въ строго дидактическомъ порядкѣ, когда учители не просто раздаютъ учащимся эти знанія, какъ абстрактныя истины или какъ предметы потребленія, а развиваютъ ихъ въ умахъ такъ *методически*, что они усвояются учащимися какъ элементы крѣпости и силы ихъ собственнаго умственнаго образованія и всего ихъ духовнаго роста. При этомъ однако слѣдуетъ замѣтить, что дидактическая идея, которой должно подчиняться гимназическое ученіе какъ въ составѣ своихъ предметовъ, такъ и въ своемъ методическомъ складѣ, не требуетъ, чтобы въ планѣ гимназическаго ученія вовсе не было даваемо мѣста полиматическимъ элементамъ образованія—въ томъ видѣ, въ какомъ они напрашиваются сюда въ то или другое время. Но одно дѣло — охраняя въ гимназическомъ ученіи идеальные элементы образованія отъ натиска со стороны всякаго рода полиматіи, въ тоже время вести его, какъ соотвѣтственно современному развитію научныхъ знаній, такъ даже и согласно съ современными требованіями на нихъ со стороны жизни, и другое—варіировать это ученіе, двигая его постоянно изъ стороны въ сторону по всему разгону современной полиматіи, такъ какъ неизвѣстно, гдѣ въ составѣ самого ученія и въ предѣлахъ хода его должны быть устойчивые его пункты. Дидактическая идея стремится именно къ тому, чтобы, регулируя гимназическое ученіе въ отношеніи къ полиматиче-

скимъ элементамъ, охранить въ немъ неприкосновенными идеальные элементы образованія.

Итакъ, спасти гимназическое ученіе отъ разложенія его на разнообразные интересы современной полиматіи можно только чрезъ организацію его въ согласіи съ дидактическою идеей Но это въ свою очередь достижимо для учебныхъ правительствъ только въ томъ случаѣ, если сами учители будутъ носителями дидактической идеи и исполнителями ея въ ученіи. Потому дидактическое или шире—педагого-дидактическое образованіе учителей—вотъ что̀ дѣйствительно нужно теперь нашимъ гимназіямъ. А такъ какъ это возможно только притомъ условіи, если собственное научное образованіе будущихъ учителей имѣетъ также соотвѣтствующее ему дидактическое достоинство, то вотъ двѣ темы, которыя я стараюсь далѣе изъяснить въ отвѣтъ на вопросъ настоящаго моего сочиненія:

1) научное образованіе

2) педагого-дидактическое образованіе— .

будущихъ учителей гимназіи.

II.

О научномъ образованіи будущихъ учителей гимназіи.

Роковое значеніе для гимназій имѣетъ въ настоящее время положеніе учебнаго дѣла въ тѣхъ университетскихъ факультетахъ, въ которыхъ получаютъ свое научное образованіе будущіе учители гимназій. Чѣмъ болѣе въ этихъ факультетахъ научные предметы распадаются въ преподаваніи на отдѣльныя дисциплины, какъ въ области языко-историческаго, такъ и въ области математико-естествоиспытательнаго

знанія, тѣмъ менѣе гимназіи получаютъ отъ нихъ учителей, хорошо подготовленныхъ къ своему дѣлу въ научномъ отношеніи. Ибо тѣ частныя и отдѣльныя познанія, которыя будущіе учители пріобрѣтаютъ въ университетахъ чрезъ изученіе спеціальныхъ дисциплинъ, часто вовсе не пригодны къ употребленію при преподаваніи въ гимназіяхъ тѣхъ предметовъ, къ области которыхъ они относятся. Такая разобщенность университетскаго преподаванія наукъ съ потребностями научнаго образованія учителей гимназіи, по мнѣнію Германа Шиллера (Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle. 1890. стр. 14), выразилась (впрочемъ собственно въ сѣверной Германіи) какъ въ повышеніи требованій при испытаніяхъ на учительскія должности, такъ и въ крайнемъ различеніи сферъ учительской дѣятельности. «Учебное правительство, замѣчаетъ онъ, сознало опасность и старалось (въ правилахъ для испытаній на учительскія должности, изданныхъ въ Пруссіи въ 1887 г.), чрезъ соединеніе большаго числа предметовъ въ испытаніи каждаго будущаго учителя, ослабить вредъ спеціализаціи; но этого еще недостаточно». При этомъ Шиллеръ высказываетъ относящееся сюда интересное наблюденіе,—что въ южной Германіи, гдѣ учебное правительство имѣетъ гораздо большее вліяніе на государственные экзамены чѣмъ въ сѣверной, и экзаменные порядки болѣе согласованы тамъ съ требованіями, которымъ должны удовлетворять учители гимназій. А въ какихъ, въ самомъ дѣлѣ, неблагопріятныхъ условіяхъ находятся въ настоящее время государственные экзамены на учительскія должности въ Пруссіи, это со всею ясностію изобразилъ Кликсъ въ одной изъ своихъ рѣчей въ Берлинской школьной

конференціи, въ декабрѣ мѣсяцѣ 1890 года. «Экзаменаторовъ по математикѣ и физикѣ, сказалъ онъ, уже и теперь едва можно найти; экзаменаторовъ по ботаникѣ и зоологіи совсѣмъ нѣтъ, а по исторіи есть только отдѣльные экзаменаторы—по древней, по средней и по новой». (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. 1891 г., стр. 600).

Но—каковъ попъ, таковъ и приходъ. «Не безъ удивленія замѣчено, говорилъ въ конференціи Кликсъ, что когда какого-нибудь учителя гимназіи спрашиваютъ кто онъ, не отвѣчаетъ, что онъ учитель, а—филологъ, математикъ, естественникъ и т. под. Конечно, это въ порядкѣ вещей: учителемъ онъ можетъ быть только въ томъ случаѣ, если онъ филологъ, математикъ, естественникъ, или представитель иной отрасли знанія; но прежде всего онъ долженъ быть учитель, а потомъ уже спеціалистъ» (тамъ же). Большинство нашихъ молодыхъ учителей, говоритъ Трейчке, суть спеціалисты: классики, германисты, историки; въ другихъ наукахъ они свѣдущи лишь на столько, на сколько это требуется на экзаменѣ. (Die Zukunft d. Deutsch. Gymn. стр. 16).

Впрочемъ истинная спеціальность учителя, можетъ быть, и не такъ повредила бы его дѣлу въ гимназіи, какъ вредитъ ему та большею частію фиктивная спеціальность, которая слагается въ немъ обыкновенно случайно и граничитъ часто съ невѣдѣніемъ всего прочаго, кромѣ только нѣкоторой части того, что онъ считаетъ своею спеціальностію. Истинная ученая спеціальность есть индивидуальность въ наукѣ, покоящаяся прочно на широкой основѣ изученія цѣлаго ряда предметовъ данной научной области. Потому нѣтъ ничего естественнѣе, что такъ называемые спеціалисты-студенты, ставъ учителями гим-

назій, обыкновенно оказываются здѣсь вовсе не спеціалистами, а просто—плохими учителями.

Но если университеты не доставляютъ гимназіямъ надлежаще подготовленныхъ учителей, то и гимназіи въ свою очередь не даютъ университетамъ надлежаще подготовленныхъ студентовъ. На это жалуются университетскіе преподаватели, каждый съ точки зрѣнія и въ интересѣ своей спеціальности. Учители-спеціалисты, стараясь поднять успѣхи своихъ учениковъ, думаютъ, что для этого они должны ихъ самихъ, гимназистовъ еще, дѣлать учеными—каждый по своему предмету, хотя конечно маленькими. «Мало по малу, говоритъ Трейчке, сложился безсмысленный порядокъ, —что учители, въ большинствѣ спеціалисты, предъявляютъ со всѣхъ сторонъ къ знаніямъ учениковъ такія требованія, которымъ каждый изъ нихъ въ отдѣльности и самъ не въ состояніи былъ бы удовлетворить». (Die Zukunft etc. стр. 25). По крайней мѣрѣ легко понять, что если въ теченіе каждаго дня предъ учениками гимназіи послѣдовательно другъ за другомъ появляются пять-шесть преподавателей, изъ которыхъ каждый, какъ говоритъ Шиллеръ, культивируетъ свой предметъ, nur sein Fach in seiner Vereinzelung kultiviert (Die einh. Gestaltung etc. стр. 15), то въ головахъ учениковъ—скажемъ это отъ себя—кромѣ ученаго хаоса ничего быть не можетъ. Конечно, въ отношеніи къ этому большое значеніе имѣетъ недостатокъ дидактическаго образованія учителей, непониманіе ими педагогической задачи ихъ преподавательскаго дѣла, а потому педагого-дидактическое образованіе учителей, необходимость котораго сознается теперь и учебными правительствами, есть, безъ сомнѣнія, одна изъ важнѣйшихъ современныхъ задачъ по учебнымъ дѣламъ. Но если хотятъ дать гимназіямъ хорошихъ педагоговъ, необходимо,

вмѣстѣ съ заботами о педагогическомъ образованіи будущихъ учителей, научное ихъ образованіе устроить въ университетахъ такъ цѣлесообразно, чтобы педагогическому смыслу ихъ было на чемъ развиваться и дидактическому умѣнію ихъ можно было выразиться въ надлежащемъ матеріалѣ. Въ противномъ случаѣ, дидактическое руководство будущихъ учителей, за предѣлами ихъ университетскаго ученія, можетъ встрѣтить въ нихъ совершенно неудобную почву,—если окажется, напримѣръ, что они не только въ предѣлахъ данной научной области изучали только нѣкоторыя науки, но и въ предѣлахъ одной науки, напримѣръ, исторіи, изучали лишь средневѣковые дипломатическіе документы или какіе-нибудь мемуары 18 вѣка, какъ, по живымъ примѣрамъ, свидѣтельствовалъ объ этомъ Кликсъ въ Берлинской конференціи. Въ этомъ случаѣ, разумѣется, никакая дидактика дѣлу не поможетъ. Напротивъ, нельзя не дать вѣры замѣчанію названнаго оратора, что «историки и географы спеціалисты—начинаютъ уже быть опасными для нашихъ школъ». (Verhandl. стр. 601).

И въ самомъ дѣлѣ, если съ университетской каѳедры, вмѣсто правильнаго методическаго руководства слушателей въ усвоеніи ими, напримѣръ, философскихъ понятій, раздается проповѣдь позитивизма, со всѣми его возбужденіями; если, вмѣсто исторіи, вмѣсто изложенія событій, изображаются здѣсь политическія состоянія историческихъ народовъ, съ критикою настоящаго и съ предсказаніями будущаго, какъ это случается теперь въ нѣмецкихъ университетахъ (см. Revue des deux Mondes. Janvier, 1891. 1. стр. 204) и рекомендуется для нашихъ (Вѣстникъ Европы. Сентябрь 1891 г., стр. 264); или если, напримѣръ, вмѣсто изъясненія произведеній Шекспира, занимаютъ студентовъ только критикою документовъ

о жизни поэта; вмѣсто языка—только одною фонетикою; вмѣсто чтенія авторовъ—только критикою текста ихъ; то все это такіе порядки, при которыхъ научное образованіе будущихъ учителей, очевидно, не можетъ сложиться дидактически правильно, ни для нихъ самихъ, ни для того дѣла, на которое они должны будутъ впослѣдствіи употреблять свои знанія.

Отъ учителя гимназіи, конечно, вовсе не требуется, чтобы онъ былъ самостоятельнымъ изслѣдователемъ научныхъ вопросовъ. Опытъ даже учитъ, что въ иныхъ случаяхъ наклонность молодаго человѣка къ научнымъ изслѣдованіямъ можетъ препятствовать ему быть хорошимъ учителемъ. Но необходимо, чтобы въ своей учительской дѣятельности онъ стоялъ на твердой и достаточно широкой почвѣ знаній данной научной области. Потому что учитель, самъ ошибающійся въ томъ, чему учитъ; учитель, черпающій свои познанія изъ того же учебника, по которому учитъ; учитель, твердо знающій лишь элементы преподаваемаго предмета, по памяти изъ школьныхъ лѣтъ своей жизни, или только нѣкоторую его часть—по лекціямъ своего профессора; наконецъ учитель, соотвѣтствующій по своимъ познаніямъ преподаваемаго имъ предмета хотя бы идеальному первому ученику высшаго класса—все это такіе дѣятели, которые, при какихъ угодно распоряженіяхъ учебнаго начальства и при какой бы то ни было реформѣ гимназій, въ лучшемъ случаѣ способны свести свое дѣло развѣ только къ безукоризненной служебной рутинѣ. Для того чтобы учитель самъ былъ хозяиномъ ученія, какъ со стороны его содержанія, такъ и методы усвоенія его учащимися, необходимо прежде всего, чтобы его собственное научное образованіе было составлено правильно, какъ въ отношеніи содержанія, такъ и въ методическомъ. Этому то требованію и мало соотвѣт-

ствуютъ учебные порядки, установившіеся какъ у насъ на историко-филологическомъ и физико-математическомъ факультетахъ, такъ и у нѣмцевъ на факультетѣ философскомъ. «Весьма нерѣдко, говоритъ Кликсъ, можно видѣть, что кандидаты на учительскія должности составляютъ свои занятія въ университетѣ самымъ нескладнымъ образомъ, и вслѣдствіе этого занимаются неметодически; этому соотвѣтствуютъ, конечно, и результаты, обнаруживающіеся на экзаменахъ». (Verhandlungen etc. стр. 601).

Ничего не можетъ быть въ настоящемъ случаѣ цѣлесообразнѣе той мысли, которую я высказывалъ уже давно и на которой остановилась также Берлинская конференція. Это именно мысль о необходимости составленія соотвѣтствующими университетскими факультетами годегетическихъ плановъ для занятій студентовъ, какъ средства противодѣйствія означенному выше нескладному и неметодическому образу ихъ научныхъ занятій въ университетѣ.

Но мы думаемъ, что въ организмѣ—впрочемъ, принципіально, собственно только нѣмецкихъ университетовъ, вслѣдствіе извѣстныхъ историческихъ условій ихъ развитія,—существуетъ такой элементъ, въ соприкосновеніи съ которымъ годегетическихъ плановъ — или они не въ состояніи будутъ дѣйствовать какъ должно, или самый элементъ этотъ придется перемѣстить изъ его теперешняго положенія въ нѣкоторое другое. Элементъ этотъ есть та пресловутая Lernfreiheit, которая напрасно, конечно, считается нѣкоторыми за коррелатъ Lehrfreiheit и рядомъ съ нею разсматривается какъ одинъ изъ Grundpfeiler des Universitätsstudiums. По крайней мѣрѣ, трудно держать теперь на этомъ столбѣ учебный порядокъ въ университетахъ, когда самъ столбъ все болѣе и болѣе расшатывается и требуетъ себѣ поддержки. Такъ,

между прочимъ, изъ реферата Стаудера въ Берлинской конференціи (Verhandl. 610) мы узнаемъ, что министръ юстиціи въ Пруссіи въ изданномъ имъ недавно Prüfungsordnung'ѣ на референдарія установилъ правило, по которому предсѣдателю испытательной коммиссіи подлежитъ прежде всего провѣрка хода научныхъ занятій кандидатовъ, при чемъ, въ случаѣ если онъ усмотритъ, что кандидатъ подготовлялся къ испытанію нецѣлесообразно и поспѣшно, можетъ отказать ему на время въ самомъ испытаніи. Но не цѣлесообразнѣе ли, какъ сказано было нами въ сочиненіи «Объ университетскомъ ученіи вообще и историко-филологическомъ въ частности» (стр. 8), установить надлежащую дидактическую правильность въ факультетскомъ образованіи чрезъ самый учебный порядокъ факультета, чѣмъ, довѣривъ дидактику учебной свободѣ, регулировать эту свободу порядкомъ испытанія? Впрочемъ, въ полномъ согласіи съ этою мыслію, члены Берлинской конференціи требовали, чтобы рядомъ съ лекціями по какой либо части учебнаго предмета (Theilvorlesungen), какъ въ области языко-исторической, такъ и въ области математико-естествознательной, читались лекціи, обнимающія весь предметъ (zusammenfassende Vorlesungen), напримѣръ,—«по исторіи римской и греческой литературы, по нѣмецкой исторіи, по цѣльнымъ отдѣламъ естествознанія, по элементарной математикѣ,—съ тѣмъ чтобы будущій учитель обозрѣвалъ данный предметъ въ его цѣломъ и не терялъ изъ виду связи его съ другими дисциплинами». (Verhandlungen etc. стр. 610). И далѣе—какъ по отношенію къ каждому учебному предмету, подлежащему изученію въ университетѣ будущими учителями, требуется полнота, такъ по отношенію къ цѣлой области предметовъ даннаго научнаго образованія требуется широта

изученія (die Weite der Studien); напримѣръ: съ занятіями классической филологіею должно быть соединяемо изученіе нѣмецкаго языка, философіи и исторіи. Этотъ порядокъ не долженъ однако исключать для учащихся возможность болѣе глубокаго изученія ими какого либо одного предмета (Verhandl. стр. 614).

Но если нѣкоторые изъ членовъ Берлинской конференціи и общіе курсы наукъ допускали при предположеніи, что въ университетахъ дѣйствительно есть профессора, которые по своему развитію въ состояніи вести ихъ (Verhandl. etc. стр. 615), то еще болѣе, кажется, осторожности слѣдуетъ соблюдать университетамъ, при устройствѣ краткихъ дополнительныхъ общеобразовательныхъ курсовъ энциклопедій наукъ—естествознанія, исторіи, философіи и др. Во всякомъ же случаѣ, едва ли есть серьезный поводъ тосковать, что на эти лекціи, пожалуй, пойдутъ «далеко не всѣ студенты». Эти чтенія publice большой важности въ составѣ университетскаго ученія, вообще говоря, имѣть не могутъ. Ибо не всегда въ этихъ случаяхъ бываютъ на лицо всѣ тѣ условія, при которыхъ такія чтенія могли бы быть полезны—тѣмъ что возбуждали бы умы слушателей къ правильному продуцированію нѣкоторыхъ синтетическихъ представленій о предметахъ и явленіяхъ, озаряли бы ихъ знанія свѣтомъ, истекающимъ изъ центра всей научной системы, и такимъ образомъ подымали бы ихъ до уразумѣнія высшихъ тенденцій истиннаго знанія. Все это можетъ быть при томъ лишь условіи, если лекторъ, со всякаго пункта даннаго учебнаго предмета, легко и свободно можетъ осмотрѣть всю его область—и не только осмотрѣть, но и самъ двигаться по ней и водить другихъ, какъ по своему дому *).

*) Таковы, помнится, были, напримѣръ, лекціи publice Дюбуа-Раймона въ Берлинскомъ университетѣ въ 1865 г., которыя слушалъ

Если же лекторъ, ходя по наукѣ, самъ держится за какой нибудь Lehrbuch или manuel и слушателей своихъ водитъ не по области самой науки, а по страницамъ книги, то очень хорошаго, разумѣется, тутъ ничего не выйдетъ.

Гораздо болѣе значенія для учебнаго дѣла университетовъ имѣетъ та мысль, что каждое факультетское ученіе должно быть составлено органически, на основаніи прагматической связи цѣлаго ряда наукъ въ сферѣ ихъ дидактики. Съ этой точки зрѣнія, настоящій составъ наукъ философскихъ факультетовъ въ нѣмецкихъ университетахъ, очевидно, представляетъ собою только традиціонный порядокъ учебнаго дѣла университетовъ, несогласный съ идеею возможнаго факультетскаго ученія. Для философіи, какъ такой, нѣтъ отдѣльнаго предмета. Задачи для философскаго изъясненія представляютъ разнообразные предметы нашего научнаго знанія; но даже тѣ изъ нихъ, которые, повидимому, всего болѣе подлежатъ собственно философскому изъясненію, съ развитіемъ средствъ научнаго знанія и съ усовершенствованіемъ техническихъ пріемовъ въ изслѣдованіи соотвѣтствующихъ явленій, все болѣе и болѣе переходятъ въ сферу такъ называемаго положительнаго знанія, такъ что и вся философія хочетъ быть теперь *положительною*... Естественно такимъ образомъ, что философскій факультетъ давно уже утратилъ традиціонный смыслъ своего положенія въ отношеніи къ другимъ факультетамъ, какъ niedere oder untere zum höheren oder oberen. Принявъ въ свой составъ разнообразныя эмпирическія науки, онъ давно уже существуетъ наравнѣ съ прочими факультетами, при чемъ, съ точки

и нитущій сіи строки:—„de quibusdam inventis, quae naturae scrutatores recentiori tempore adepti sunt.“ (Index lectionum—per semestre hibernum a. MDCCCLXV—VI.) Но то—Дюбуа-Раймонъ!

зрѣнія прагматической связи наукъ въ сферѣ дидактики, онъ, очевидно, представляетъ собою только конгломератъ совершенно разныхъ дисциплинъ, въ которомъ какъ бы потеряна всякая мысль о факультетскомъ единствѣ университетскаго ученія. Объ этомъ говорятъ уже давно; на слишкомъ большое разнообразіе въ составѣ философскаго факультета было обращено вниманіе и въ Берлинской конференціи (Verhandl. стр. 612). И еще недавно реформа этого факультета въ Лейпцигскомъ университетѣ была даже предметомъ рѣчи д-ра Риттера въ Дрезденѣ предъ его избирателями (München. Allg. Zeit. 1891. № 291).

Но какъ бы кто ни рпзсуждалъ объ этой реформѣ, несомнѣнно, что есть только два предмета, къ областямъ явленій которыхъ относятся всѣ науки, входящія нынѣ въ составъ филосовскаго факультета. Это именно λόγος и τὰ φισικὰ—понятіе, обнимающее собою ἀριθμός и ὕλη. Согласно съ этимъ, для научнаго образованія молодыхъ людей, готовящихся къ учительской службѣ въ гимназіяхъ, у насъ, въ предѣлахъ отживающаго теперь свой вѣкъ въ Германіи философскаго факультета, давно уже установлены опредѣленные, собственно *факультетскіе* порядки ученія, слагающіеся: одинъ—изъ наукъ области языко-исторической, и другой—изъ наукъ области математико-естествознательной. Но это принципіальное различіе двухъ названныхъ научныхъ областей не должно бы препятствовать расширенію даннаго факультетскаго ученія чрезъ внесеніе въ его составъ такихъ наукъ, которыя только частію находятся дидактически въ нѣкоторой прагматической связи съ основными въ немъ, а частію принадлежатъ къ составу другихъ наукъ. Впрочемъ, вопросъ о составѣ наукъ историко-филологическихъ нашихъ факультетовъ и о надлежащемъ здѣсь учебномъ порядкѣ я разсмотрѣлъ въ

сочиненіи: «Объ университетскомъ ученіи вообще и историко-филологическомъ въ частности». Желательно было бы, чтобы съ той же точки зрѣнія прагматической связи наукъ въ сферѣ факультетской дидактики былъ разсмотрѣнъ составъ дисциплинъ и физико-математическихъ нашихъ факультетовъ и установленъ для нихъ схематически такой учебный порядокъ, въ которомъ сильнѣйшіе элементы научнаго знанія этой области выступали бы какъ основные дидактическіе функціи этого факультетскаго организма, а прочіе входили бы въ составъ занятій учащихся только по возможности и, во всякомъ случаѣ, согласно съ ихъ личными умственными интересами.

Но каковы бы ни были тѣ идеальные мотивы, по которымъ должно слагаться учебное дѣло университетовъ по факультетамъ, и каковы бы ни были тѣ традиціи, въ связи съ которыми оно существуетъ тамъ или здѣсь на дѣлѣ, несомнѣнно, что въ системѣ современнаго порядка общественной жизни университеты должны быть разсматриваемы, прежде всего, какъ учрежденія, имѣющія государственное значеніе. Наука для государства есть такой же органъ его силы, какъ и другіе ея органы; вмѣстѣ съ ними этотъ органъ долженъ прежде всего функціонировать государственную пользу. Къ сожалѣнію, есть мнѣніе, что университетскіе факультеты—и тѣ именно, откуда получается контингентъ учителей, на первомъ планѣ должны будто бы имѣть какія то иныя задачи, а не научное образованіе молодыхъ людей, соотвѣтствующее преимущественно потребностямъ учебной службы. При чемъ, подъ этими иными задачами разумѣютъ обыкновенно какіе-то совсѣмъ неопредѣленные интересы самой науки. Медицинскіе и даже юридическіе факультеты учатъ своихъ студентовъ не чему иному, какъ также наукамъ, но никто, кажется, не освобож-

даетъ ихъ отъ обязанности чрезъ это именно готовить медиковъ и юристовъ. Одни только философскіе факультеты, или въ частности—наши историко-филологическіе факультеты свободны такъ учить своихъ студентовъ наукамъ, чтобы чрезъ это не готовить учителей. Одни только эти факультеты могутъ не давать государству нужныхъ, крайне нужныхъ ему лицъ, съ опредѣленнымъ научнымъ образованіемъ, а какихъ-то просто научно-образованныхъ... Но позволительно ли думать, что государственныя средства, употребляемыя на содержаніе этихъ факультетовъ, должны быть ждиваемы ими не на то чтобы приготовить государству гимназическихъ учителей, хорошо знающихъ свое дѣло, а—какихъ-то просто ученыхъ—позитивистовъ, политикановъ, журнальныхъ резонеровъ и этихъ разночинцевъ науки,—всякаго рода въ ней дилетантовъ?

Правда, государство потеряло бы въ наукѣ органъ своей силы, если бы она вышла изъ сферы личнаго умственнаго интереса занимающихся ею, еслибы она была для нихъ простою государственною повинностію; но, для отвращенія этого, нѣтъ надобности, въ какой бы то ни было области научнаго знанія, распускать университетское ученіе въ безпредѣльномъ пространствѣ интереса учености; требуется, напротивъ, установить въ университетскомъ ученіи правильный учебный порядокъ, а это еще не значитъ нарушить интересы науки; это значитъ только направить университетское ученіе такимъ образомъ, чтобы призванные къ нему въ той или другой его области пріобрѣтали здѣсь познанія, соотвѣтствующія объективной задачѣ даннаго умственнаго образованія, опредѣляемой прежде всего непосредственно государственными нуждами.

Во всякомъ же случаѣ, такъ какъ для отдѣльныхъ лицъ, входящихъ въ составъ университетскихъ корпорацій, какъ учащихъ такъ и учащихся, съ участіемъ ихъ въ университетскомъ дѣлѣ связаны ихъ собственныя выгоды и преимущества, государство не только имѣетъ право, но и обязано требовать отъ нихъ, чтобы они учили и учились здѣсь тому и такъ, что и какъ признаетъ нужнымъ государство, по вниманію къ тѣмъ пользамъ, какія должны быть получены отъ нихъ какъ отъ людей, владѣющихъ опредѣленнымъ знаніемъ. Согласно съ этимъ требуется, чтобы ищущіе научныхъ знаній не просто поступали въ университетъ, а на тотъ или другой его факультетъ. При чемъ факультетъ, очевидно, долженъ разсматриваться не иначе, какъ школа умовъ высшаго порядка, годныхъ для опредѣленной государственной службы.

Вотъ почему люди, правильно понимающіе дѣло, какъ члены Берлинской школьной конференціи, не оставили безъ вниманія того, что «философскіе факультеты иногда какъ будто болѣе заботятся объ образованіи ученыхъ, чѣмъ объ образованіи учителей». «Я не могу раздѣлять того мнѣнія, говорилъ между прочимъ Стаудеръ (Verhandlungen etc. стр. 609), чтобы университеты были свободны отъ обязанности приготовлять хорошихъ учителей французскаго языка (въ смыслѣ именно достаточнаго умѣнья ихъ выражать на французскомъ языкѣ свои мысли); напротивъ, это прямая ихъ обязанность. Ту способность къ употребленію французскаго языка, которую студенты приносятъ изъ гимназій, университетскіе преподаватели должны обработывать и развивать въ нихъ чрезъ лекціи, чрезъ семинаріи, и вовсе нельзя оставлять это только на частныя занятія и на частныя упражненія каждаго студента въ отдѣльности». Согласно съ этимъ, и бывшій министръ просвѣще-

нія въ Пруссіи, Госслеръ, въ циркулярѣ отъ 5 февраля 1887 года, указывалъ между прочимъ на то упущеніе со стороны философскихъ факультетовъ, что профессора этихъ факультетовъ въ преподаваніи наукъ иногда недостаточно сообразуются съ потребностями научнаго образованія будущихъ учителей. По наблюденію министра, лекціи профессоровъ философскаго факультета обнимаютъ часто только нѣкоторую часть преподаваемаго имп предмета, равно и семинарскія упражненія студентовъ касаются обыкновенно слишкомъ спеціальныхъ вопросовъ, изученіе которыхъ вовсе не составляетъ необходимаго элемента въ научномъ образованіи будущаго учителя. Но не смотря на всѣ эти данныя, къ чести нѣмецкихъ университетовъ, должно сказать, что сознаніе своей государственной обязанности приготовлять на философскихъ своихъ факультетахъ учителей гимназій никогда не утрачивалось и доселѣ не утрачено ими на столько, чтобы его принципіально замѣняла пустая мечта о какихъ-то иныхъ задачахъ, исчезающихъ для государства часто безслѣдно въ безконечномъ пространствѣ интереса учености. «Сомнѣваться въ ревности философскихъ факультетовъ нещпсь о научномъ образованіи учителей, заявилъ въ конференціи Кликсъ, было бы съ моей стороны величайшею несправедливостію, такъ какъ я здѣсь въ Берлинѣ, въ теченіи цѣлаго ряда лѣтъ, имѣлъ предъ глаглазами много доказательствъ такой ревности профессоровъ». (Verhandlungen. стр. 602).

Не сомнѣваясь въ готовности и нашихъ профессоровъ содѣйствовать правильной научной подготовкѣ молодыхъ людей къ учительству, думаемъ однако, что для этого прежде всего необходимо регулировать наше университетское ученіе установленіемъ въ соотвѣтствующихъ факультетахъ такого учебнаго по-

рядка, чрезъ который живому развитію здѣсь научныхъ знаній не наносилось бы никакого ущерба, и государственное значеніе получаемаго молодыми людьми научнаго образованія было бы строго соблюдено. Во всякомъ же случаѣ, если мы не хотимъ, чтобы и наши учители исторіи и географіи, равно и другихъ предметовъ—были спеціалистами, опасными для нашихъ гимназій, слѣдуетъ, очевидно, данное факультетское ученіе да и самыя испытанія въ немъ организовать поскорѣе въ интересѣ цѣльнаго научнаго культа умовъ въ области какъ историко-филологическаго, такъ и физико-математическаго знанія, соотвѣтственно прежде всего государственнымъ потребностямъ въ таковыхъ умахъ, а не въ интересѣ какой-то неопредѣленной учености и разныхъ приватъ-доцентскихъ спеціальностей.

Впрочемъ, рѣшеніе этой задачи, несомнѣнно, есть только вопросъ времени, тѣмъ болѣе что для этого, кажется, вовсе не требуются какія либо коренныя измѣненія въ самомъ составѣ того и другаго факультетскаго ученія. Съ своей стороны мы полагаемъ, что учебный порядокъ на историко-филологическихъ нашихъ факультетахъ, разработанный нами въ помянутомъ выше сочиненіи, достаточно соотвѣтствуетъ нуждамъ учебнаго дѣла этихъ факультетовъ и безъ всякаго затрудненія могъ бы быть приведенъ въ нихъ въ исполненіе. Ибо, какъ съ одной стороны, онъ оставляетъ полную свободу для самостоятельной, соотвѣтствующей личнымъ наклонностямъ, научной дѣятельности каждаго члена этихъ корпорацій учащихъ и учащихся, такъ равно, по складу въ немъ обязательныхъ для каждаго учащагося учебныхъ элементовъ, онъ дѣйствительно дастъ факультету возможность быть истинною школою умовъ высшаго порядка въ области историко-филологическаго знанія, годныхъ

для опредѣленной государственной службы. Во всякомъ же случаѣ, если мнѣніе наше о политикѣ и антропологіи, какъ о дисциплинахъ, долженствующихъ имѣть мѣсто въ составѣ даннаго факультетскаго ученія, въ интересѣ, между прочимъ, и научнаго образованія здѣсь будущихъ учителей гимназіи, не можетъ еще въ настоящее время разсчитывать на общее признаніе, то необходимость объединить умы нашихъ учителей въ языко-исторической области знанія достаточными научными познаніями въ области классической филологіи, отечественнаго языка, исторіи и литературы—какъ отечественныхъ такъ и всеобщихъ, равно и философіи, есть теперь, кажется, общее убѣжденіе всѣхъ понимающихъ въ истинномъ смыслѣ учебное дѣло средней школы. При чемъ рѣшительно слѣдуетъ утверждать, что тотъ въ будущемъ выведетъ среднюю школу на правильный путь, кто обратитъ на это объединеніе умовъ учителей самое серьезное вниманіе.

III.

О педагого-дидактическомъ образованіи будущихъ учителей гимназіи.

Древнее мнѣніе, которое впрочемъ доселѣ повторяли только философы—что судьба каждаго народа въ послѣдней своей инстанціи зависитъ отъ того образованія, какое получаетъ его молодое поколѣніе—стало теперь общимъ убѣжденіемъ. Потому педагогическіе вопросы, особенно же вопросы гимназической педагогики, занимаютъ теперь всѣхъ, кто думаетъ, что съ его дѣятельностію связано такъ или

иначе будущее его народа. И земскія собранія и городскія думы и разныя общества и врачи и публицисты и литераторы всякаго рода — всѣ считаютъ учебное дѣло гимназій какъ бы своимъ дѣломъ. Какъ на выразительное знаменіе времени, нельзя при этомъ не указать на личное участіе императора Вильгельма въ Берлинской школьной конференціи, въ декабрѣ мѣсяцѣ 1890 года. И всѣ-то болѣе или менѣе недовольны современными гимназіями. Гимназическое ученіе кажется несостоятельнымъ. Ищутъ причинъ этой несостоятельности. Одни находятъ ихъ въ учебныхъ планахъ вообще, иные въ учебныхъ планахъ нѣкоторыхъ предметовъ, большею частію древнихъ языковъ; отцы и матери, вслѣдъ за врачами, оправдываютъ неуспѣхъ своихъ дѣтей въ этомъ ученіи такъ называемымъ «переутомленіемъ;» такъ называемые «друзья юношества» причину несостоятельности гимназическаго ученія видятъ въ недостаткѣ гимнастическихъ упражненій учениковъ и вообще—свободы движенія ихъ..... Только немногіе понимаютъ, что если гимназическое ученіе дѣйствительно оказывается въ наше время несостоятельнымъ, то ближайшею причиною этого можетъ быть только недостатокъ надлежащей подготовки къ своему дѣлу учителей гимназій *.

Еще не очень давно казалось—не земствамъ и думамъ, но лицамъ учебнаго сословія, самимъ строителямъ учебнаго дѣла, что для достиженія учениками

---

* Alle Veranderungen und Verbesserungen der Einrichtungen, der Lehrplane u. s. w. haben verhältnissmäsfig geringe Bedeutung neben der grossen Angelegenheit und Aufgabe, unsern höheren Sehulen Lehrer zu geben.... (Изъ рѣчи профессора астрономіи, Вильгельма Фёрстера, при вступленіи въ должность ректора Берлинскаго университета, 15 октября 1891).

гимназій надлежащихъ успѣховъ, напримѣръ, въ древнихъ языкахъ или въ русскомъ языкѣ стоитъ только увеличить число часовъ или сократить учебную программу—и образованіе гимназическаго юношества будетъ обезпечено въ своемъ успѣхѣ. Такъ именно, двадцать лѣтъ назадъ, у насъ не безъ увлеченія говорили: «128—это сумма учебныхъ часовъ въ недѣлю на оба древніе языка въ прусской гимназіи; 252—это сумма всѣхъ учебныхъ часовъ въ недѣлю, за исключеніемъ назначенныхъ на рисованіе и чистописаніе. Раздѣлите 252 пополамъ и вы получите 126: 128 больше половины». Отсюда необходимое заключеніе,—что на древніе языки должна быть употребляема въ гимназіяхъ половина или даже нѣсколько болѣе половины всѣхъ учебныхъ часовъ. (Моск. Вѣд. 1871 г. № 156). Или разсуждали такимъ образомъ: «къ чему эта масса учебнаго времени (4 урока въ недѣлю) предоставлена русскому языку въ первыхъ четырехъ классахъ гимназіи? Дабы учебная программа (по русскому языку и словесности) соотвѣтствовала своей цѣли, рѣшительно необходимо сократить этотъ предметъ на одинъ урокъ въ каждомъ классѣ» (тамъже и Моск. Вѣд. 1865 г. № 273). Но вотъ какъ разсуждаетъ теперь объ этихъ вопросахъ одинъ изъ самыхъ дѣятельныхъ и основательныхъ руководителей гимназическаго ученія въ Германіи, Германъ Шиллеръ, профессоръ педагогики въ Гиссенскомъ университетѣ и директоръ тамошней педагогической семинаріи. «По моему мнѣнію, говоритъ Шиллеръ, слишкомъ большое значеніе даютъ вообще числу учебныхъ часовъ; это тѣмъ менѣе основательно, что въ нѣмецкихъ, напримѣръ, гимназіяхъ учебные часы, назначенные на латинскій языкъ, колеблятся между 102 и 71 въ недѣлю, на греческій—между 42 и 36, на нѣмецкій—между 26 и 21, на французскій—

между 21 и 8, на естественную исторію—между 10 и 0, на физику—между 8—2. Гдѣ же, спрашиваетъ онъ, гимназическое образованіе поставлено правильно? Тамъ ли гдѣ на латинскій языкъ посвящается 102 часа или только 71 часъ, тамъ ли гдѣ на греческій 42 часа или 36 часовъ?» (Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts etc. стр. 4). Вмѣстѣ съ этимъ Шиллеръ, рѣшительно утверждаетъ, что наилучшія педагогическія воззрѣнія, которыми мы владѣемъ теперь на задачи ученія и воспитанія, доселѣ не удалось еще примѣнить къ дѣлу въ самой школѣ единственно только вслѣдствіе того, что учители не усвоиваютъ этихъ воззрѣній надлежащимъ образомъ, а если и знакомятся съ ними теоретически, то ничто не обезпечиваетъ примѣненія ими этихъ воззрѣній въ ихъ учебной практикѣ. Около пятидесяти лѣтъ назадъ Гикке выставилъ требованіе, понятное впрочемъ и само собою, что каждый урокъ въ гимназіи долженъ быть урокомъ нѣмецкаго языка; но можемъ ли мы похвалиться, что это такъ и есть теперь? *Между тѣмъ прусское правительство*, заключаетъ Шиллеръ, *приложивъ въ настоящее время свои руки къ дѣлу педагогическаго образованія учителей,* выступило на практическій путь настоящей реформы гимназій, такъ какъ безъ способныхъ, педагогически хорошо образованныхъ и въ школьное дѣло посвященныхъ учителей всякая реформа въ гимназическомъ ученіи чрезъ короткое время окажется пуфомъ*». (Курсивъ въ подлинникѣ. Тамъже стр. 10—11.

---

*) Рѣчь идетъ о состоявшемся въ 1890 г. распоряженіи бывшаго министра Госслера объ открытіи при многихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ въ Пруссіи педагогическихъ семинарій для приготовленія учителей.

Дѣйствительно, устройство *семинарій* для педагого-дидактическаго приготовленія учителей гимназій и иныхъ среднихъ учебныхъ заведеній составляетъ теперь одну изъ самыхъ важныхъ задачъ по учебнымъ дѣламъ, рѣшеніемъ которой заняты въ послѣднее время учебныя правительства въ Германіи, особенно же въ Пруссіи. Такъ, хотя въ Пруссіи и прежде существовали уже нѣкоторыя подобныя семинаріи, но изъ числа одиннадцати таковыхъ шесть учреждены только въ послѣднее десятилѣтіе: въ Познани, Данцигѣ и Магдебургѣ—въ 1884 г., въ Касселѣ—въ 1885 г. въ Мюнстерѣ и Кобленцѣ—въ 1888 г. Къ этому же времени относится реорганизація древнѣйшей семинаріи въ Галле (seminarium praeceptorum) Фрикомъ, которымъ вмѣстѣ съ тѣмъ основанъ и журналъ, преимущественно посвященный разработкѣ вопросовъ, имѣющихъ отношеніе къ педагогическимъ семинаріямъ: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Вообще можно сказать, что мысль о необходимости педагогической семинаріи сдѣлалась общею для всего учебнаго міра Германіи только въ послѣднее время. «Столь распространенное прежде мнѣніе, говоритъ Фрикъ (Lehrp. und Lehrg. Hft. 23. стр. 111), что кандидатамъ на учительскія должности въ гимназіяхъ достаточно имѣть соотвѣтствующія научныя познанія и что каждый всего лучше можетъ выработать изъ себя хорошаго учителя путемъ своего собственнаго учебнаго опыта,—теперь едва ли раздѣляется кѣмъ либо изъ людей понимающихъ дѣло». Таковымъ пониманіемъ говоря вообще, руководился, безъ сомнѣнія, и бывшій министръ Госслеръ, который, какъ замѣчено выше, издалъ въ 1890 г. распоряженіе объ устройствѣ при прусскихъ учебныхъ заведеніяхъ, преимущественно гимназіяхъ, педагогическихъ семинарій, пору-

чивъ веденіе дѣла директорамъ и старшимъ учителямъ этихъ заведеній и назначивъ на это въ расходъ 81500 марокъ въ годъ, кромѣ еще отдѣльной суммы въ 60000 марокъ на стипендіи студентамъ университетовъ, имѣющимъ въ послѣдствіи быть учителями.

Достоинство означенной мѣры Госслера состоитъ въ томъ, что давно уже оказавшійся несостоятельнымъ порядокъ приготовленія учителей посредствомъ такъ называемаго «пробнаго года» этою мѣрою замѣненъ такимъ порядкомъ, при которомъ учебнымъ занятіямъ кандидатовъ въ періодъ пробнаго года, къ коимъ они доселѣ ничѣмъ не были приготовляемы, должно предшествовать теперь изученіе ими разными способами педагогическихъ, особенно же дидактическихъ вопросовъ, притомъ преимущественно методическаго свойства, какъ указано это въ § 2 относящихся сюда правилъ (Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen). Это, безъ сомнѣнія, должно приготовлять въ нихъ умственную почву для образованной и правильной практики въ періодъ слѣдующаго затѣмъ пробнаго года. Но недостатокъ мѣры Госслера состоитъ, повидимому, въ томъ, что это столь важное и трудное дѣло руководства будущихъ учителей въ вопросахъ педагогическихъ и дидактическихъ, что только въ наше время получаетъ самостоятельное значеніе среди другихъ дѣлъ учебной службы, онъ довѣрилъ просто хорошимъ учителямъ и директорамъ. Впрочемъ, мнѣніе это, кажется, все болѣе и болѣе получаетъ теперь силу, такъ что и осуществленіе самой мѣры Госслера, по крайней мѣрѣ въ томъ самомъ видѣ въ какомъ она была имъ предположена, особенно теперь, послѣ оставленія имъ министерства, представляется довольно сомнительнымъ. «Не обращаютъ вниманія на то, говоритъ Мейеръ, одинъ изъ редакторовъ журнала

Lehrproben und Lehrgänge (Hft. 24 стр. 16), что искусству педагогическаго и дидактическаго руководства другихъ требуется также учиться и что не всякій успѣвающій въ своемъ дѣлѣ учитель съ равнымъ успѣхомъ въ состояніи учить другихъ искусству ученія». При этомъ однако нельзя оставить безъ вниманія, что въ недавнее время (2 іюня 1891 г.) министромъ сельскаго хозяйства въ Пруссіи, Гейденомъ, установлены подобныя предположеннымъ Госслеромъ педагогическимъ семинаріямъ при гимназіяхъ—таковыя же при сельско-хозяйственныхъ школахъ, для теоретически-педагогическаго и для практическаго приготовленія (§ 8) учителей этихъ школъ. (Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. Dezember-Hft. 1891. стр. 699). Установленіе это свидѣтельствуетъ прежде всего о созрѣвшемъ въ правительствѣ убѣжденіи, что педагого-дидактическое образованіе, отдѣльно отъ потребнаго въ томъ или другомъ случаѣ научнаго образованія будущихъ учителей, есть необходимое условіе для правильнаго исполненія ими своихъ учительскихъ обязанностей.

Что же касается педагого-дидактическаго образованія собственно учителей гимназій, то слѣдуетъ замѣтить, что соотвѣтствующая этой надобности педагогическая семинарія въ Германіи доселѣ еще не сложилась въ опредѣленный типъ, и вопросъ о наилучшемъ видѣ ея устройства доселѣ, какъ говоритъ Фрикъ, остается *открытымъ* (Lehrproben und Lehrgänge. Hft 16. стр. 20). Обязанная первоначально своимъ происхожденіемъ личной предпріимчивости нѣкоторыхъ университетскихъ профессоровъ и директоровъ гимназій, педагогическая семинарія въ Германіи въ настоящее время только вступаетъ въ періодъ сложенія ея въ государственномъ порядкѣ въ отношеніи къ разнымъ учебнымъ заведеніямъ.

Разнаго рода семенаріи въ Германіи, изъ которыхъ доселѣ получался контингентъ учителей гимназій, обыкновенно не были подлинно педагогическими, а въ большей части своего содержанія или даже вполнѣ были предметными, притомъ преимущественно филологическими. До послѣдняго времени господствовало мнѣніе, что хорошій филологъ—семинаристъ долженъ быть и хорошимъ учителемъ. Потому императоръ Вильгельмъ, въ рѣчи своей при открытіи школьной конференціи въ Берлинѣ, имѣлъ полное основаніе сказать о филологахъ, что въ отношеніи къ гимназіямъ они были доселѣ beati possidentes. (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. 1891. стр. 72). Означенный порядокъ продолжался въ Германіи издавна, и только въ послѣднее время, съ устройствомъ собственно педагогическихъ семинарій—въ Галле, въ Гиссенѣ и частію въ Геттингенѣ, начинаетъ уступать новому взгляду, что и для учителя древнихъ языковъ, какъ для всякаго другаго, потребно правильное педагого-дидактическое образованіе. «Издавна, говоритъ Фрикъ, древне-классическіе филологи были praeceptores Germaniae; потому и теперь еще нѣкоторые педагогику смѣшиваютъ съ филологіею, педагогическую семинарію съ филологическою, дидактическія занятія научными предметами съ изученіемъ самихъ этихъ предметовъ». При этомъ Фрикъ особенно предостерегаетъ, при устройствѣ педагогической семинаріи, выступать на тотъ путь, чтобы дѣлать ее вмѣстѣ и предметною и въ частности филологическою. Ибо и какимъ образомъ, говоритъ онъ, чрезъ какія-нибудь филолого-критическія упражненія надъ авторами будущій учитель древнихъ языковъ научится тому, что для него есть самое необходимое — элементарному изложенію древне-классическаго учебнаго матеріала, не говоря уже о будущемъ учителѣ

исторіи, географіи, языка отечественнаго?» (Lehrob. u Lehrg. Hft. 16. стр. 28). «Какъ ни желательно, говоритъ тотъ же авторъ въ другомъ мѣстѣ (Lehrpr. u. Lehrg. Hft. 24. стр. 9), чтобы будущій учитель, находясь въ семинаріи, продолжалъ свои научныя занятія, но задавать ихъ ему не можетъ быть дѣломъ педагогическаго и дидактическаго руководства его въ семинаріи».

Научное свое образованіе будущіе учители гимназій могутъ получать *единственно только* въ университетахъ. Таково, между прочимъ, было мнѣніе Берлинской школьной конференціи; причемъ Кликсъ, въ согласіи съ прочими членами, заявилъ, что всякое измѣненіе въ этомъ порядкѣ, какъ пытались сдѣлать это *въ другихъ странахъ*, именно—основаніе отдѣльныхъ семинарій для научнаго образованія гимназическихъ учителей, онъ считалъ бы за громадный шагъ назадъ (für einen grossartigen Rückschritt). Вмѣстѣ съ этимъ Кликсъ высказалъ и слѣдующее, также одобренное всѣми членами конференціи, мнѣніе, что будущій учитель во время своего университетскаго ученія долженъ быть совершенно свободенъ отъ практическаго приготовленія къ учительству: оно должно начаться для него только тогда, когда онъ окончитъ свое научное образованіе (Verhandlungen etc. стр. 600 и 602).

Быть можетъ, почтенный ораторъ, говоря все это, не имѣлъ въ виду собственно насъ, но нельзя отрицать, что слова его имѣютъ прямое отношеніе къ бывшимъ и существующимъ у насъ доселѣ порядкамъ приготовленія учителей нашихъ гимназій. Именно, до послѣдняго времени, кромѣ такъ называвшагося института славянскихъ стипендіатовъ, мы имѣли отдѣльную семинарію (въ послѣдствіи институтъ), для приготовленія учителей нашихъ гимназій, при

Лейпцигскомъ университетѣ; въ настоящее же время, рядомъ съ обезлюдившимися, особенно въ провинціальныхъ университетахъ, историко-филологическими факультетами, мы продолжаемъ имѣть для той же цѣли, именно какъ отдѣльныя семинаріи, въ Петербургѣ и въ Нѣжинѣ, два историко-филологическихъ института, въ которыхъ учащіеся, учась сами наукамъ, учатся учить имъ и другихъ.

Но обратимся къ педагогическимъ семинаріямъ.

Несомнѣнно, что въ вышеприведенномъ мнѣніи Кликса мы имѣемъ одно изъ основныхъ положеній, котораго необходимо должно держаться при устройствѣ педаго-дидактическаго образованія будущихъ учителей гимназіи. Оно состоитъ въ томъ, что для этой цѣли должны существовать особыя педагогическія семинаріи, имѣющія свое собственное дѣло, отличное отъ научно-образовательнаго дѣла университетскихъ факультетовъ.

Что же касается устройства таковыхъ семинарій, то объ этомъ и между людьми, спеціально занимающимися теперь относящимися сюда вопросами, далеко еще нѣтъ полнаго согласія. Напротивъ, и въ журналахъ, и въ протоколахъ такъ называемыхъ «директорскихъ конференцій», все чаще повторяется теперь та мысль, что педагогическія семинаріи въ ихъ внутреннемъ порядкѣ могутъ и должны слагаться только постепенно, по указаніямъ живаго опыта. «Тотъ мало, конечно, понимаетъ въ вопросахъ педагогическихъ и дидактическихъ, говоритъ Фрикъ, кто воображаетъ, что въ этой области искашія (Suchen und Versuchen) онъ могъ бы когда-нибудь остановиться» (Lehrproben und Lehrgänge. Hft 16, стр. 22). Такъ, хотя всѣми одинаково признается, что педагогическая семинарія должна владѣть какъ средствами теоретическаго образованія будущихъ учителей въ

области педагогики и дидактики — въ людяхъ внутренно преданныхъ этимъ знаніямъ, такъ и средствами для практическаго примѣненія молодыми людьми ихъ педагого-дидактическихъ знаній—въ цѣломъ рядѣ учебныхъ заведеній, не выключая и элементарной школы (Lehrproben und Lehrgänge. Hft 16, стр. 15. H. Schiller. Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890 г., стр. 140 и слѣд.); однако доселѣ еще остается спорнымъ вопросъ о гармоническомъ соединеніи въ семинаріи теоретическихъ занятій будущихъ учителей педагогикою и дидактикою и практическихъ упражненій ихъ въ этихъ областяхъ знанія.

Нѣтъ сомнѣнія, что педагогика въ сущности есть нѣкоторое искусство, а потому, какъ всякому искусству, и педагогическому можно научиться только чрезъ дѣйствіе. Однако чрезъ дѣйствіе, какъ замѣтилъ еще Гербартъ, педагогикѣ въ истинномъ смыслѣ можетъ научиться только тотъ, кто предварительно усвоилъ ее какъ науку. «Только тотъ, говоритъ Гельмгольцъ, въ состояніи экспериментировать плодотворно, кто владѣетъ соотвѣтствующимъ теоретическимъ знаніемъ и умѣетъ, въ согласіи съ нимъ, ставить и изслѣдовать надлежащіе вопросы». (Populär - wissenschaftl. Vortr. 2 Aufl. Hft 3, стр. 14). Безъ научнаго педагогическаго образованія, посредствомъ одного упражненія, учитель можетъ, конечно, развить въ себѣ нѣкоторый тактъ, но то будетъ, такъ сказать, натуральный тактъ, его личная манера. Отъ учителя требуется раціональный педагогическій тактъ, который долженъ образоваться въ немъ въ полномъ согласіи съ законами и правилами педагогики и дидактики какъ наукъ. Согласно съ этимъ, практическое приготовленіе къ учительству тогда только можетъ быть цѣлесообразно, когда оно поставлено такъ,

что является практическимъ употребленіемъ молодыми людьми ихъ теоретическихъ знаній. Вотъ это-то и составляетъ трудный, доселѣ еще не рѣшенный окончательно вопросъ по устройству педагогическихъ семинарій. Условія дѣла таковы, что потребность теоретическаго руководства будущихъ учителей гимназіи въ пониманіи педагогическихъ и дидактическихъ вопросовъ тянетъ педагогическую семинарію къ университету, а необходимость практическаго упражненія ихъ въ теоретическихъ познаніяхъ связываетъ ее непосредственно съ средними учебными заведеніями и въ частности съ гимназіями. Въ собраніи филологовъ и педагоговъ въ Мюнхенѣ, 21 мая 1891 г., Германъ Шиллеръ высказалъ, между прочимъ, по этому вопросу слѣдующее мнѣніе. «Педагогическія семинаріи при университетахъ, полагая свою главную задачу въ развитіи науки о воспитаніи, могутъ дѣйствовать съ большою пользою, если только руководители ихъ въ тоже время опытны и въ учебной практикѣ. Съ устройствомъ семинарій при учебныхъ заведеніяхъ, семинаріи при университетахъ не только не излишни, но въ этомъ-то случаѣ совершенно необходимы. Ибо научная сторона учебно-воспитательнаго дѣла можетъ быть раскрываема здѣсь свободно, безъ стѣсненія соображеніями о немъ административнаго свойства; семинаріи же при гимназіяхъ должны будутъ тогда оправдывать свои мѣропріятія предъ судомъ науки. (Neue Jahrbücher für Phil. und Pädag. 1891. Hft. 5, стр. 262). Но это не послѣднее слово по настоящему вопросу. Теобальдъ Циглеръ въ сочиненіи: Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. (Stuttgart. 1891), старается доказать, что педагогическое образованіе учителей, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторой своей части, должно быть оставлено за университетами.

Впрочемъ, отношеніе педагогической семинаріи къ гимназіи, равно какъ и къ другимъ среднимъ, а частію и низшимъ учебнымъ заведеніямъ понятно непосредственно изъ существа самого ея дѣла. Очевидно, что всѣ эти учебныя заведенія должны служить для наблюденій и практики будущихъ учителей. При этомъ должно имѣть силу только одно основное требованіе—что учащіеся въ школахъ, въ связи съ коими находится семинарія, не должны быть объектами педагогическаго опыта семинаристовъ или кандидатовъ на учительскія должности. Это значитъ, что кандидаты не должны въ этихъ школахъ учиться сами на счетъ успѣха ученія учениковъ. Этимъ основнымъ положеніемъ, очевидно, долженъ опредѣлиться цѣлый рядъ правилъ для внутренняго устройства педагогической семинаріи въ отношеніи къ составу и порядку какъ практическихъ занятій кандидатовъ въ данныхъ школахъ, такъ даже и теоретическихъ ихъ занятій педагогикою и дидактикою въ семинаріи.

Что же касается до отношенія семинаріи къ университету, то здѣсь, кажется, должны имѣть мѣсто слѣдующія соображенія.

Рядомъ съ университетскими факультетами издавна уже существуютъ вездѣ учебныя заведенія для такихъ видовъ учебнаго дѣла, которые не могутъ войти въ составъ того или другаго собственно факультетскаго ученія—или по тому, что они полагаютъ его рядомъ съ собою, или по тому, что по содержанію своему они не могутъ быть, такъ сказать, вмѣщены въ его предѣлы и согласованы съ его условіями. Потребность въ устройствѣ такихъ учебныхъ заведеній, чѣмъ дальше, тѣмъ будетъ чувствоваться, конечно, все больше. Трудный вопросъ въ этомъ случаѣ для учебнаго управленія былъ и долго еще будетъ тотъ, въ какомъ отношеніи особенно нѣкоторыя изъ соотвѣт-

ствующихъ указаннымъ условіямъ заведеній должны стоять къ университетскимъ факультетамъ, если только не захотятъ допустить, чтобы сами факультеты разложились на нихъ. Но ясно и теперь, что одни изъ этихъ заведеній, въ цѣломъ составѣ учебнаго дѣла, понятаго какъ система всего народнаго образованія, должны имѣть своею задачею *непосредственное примѣненіе* научныхъ знаній къ потребностямъ культурной жизни и въ нѣкоторомъ смыслѣ быть, такимъ образомъ, иногда даже какъ бы средою провѣрки тѣхъ или другихъ научныхъ теорій. Другія, напротивъ, должны быть, кажется, собственно продолженіемъ университетскаго ученія, имѣя своею задачею *развитіе* или *установку въ умахъ* научныхъ знаній въ *направленіи*, соотвѣтствующемъ употребленію ихъ въ опредѣленномъ дѣлѣ. Первыя, подъ именемъ техническихъ учебныхъ заведеній разнаго рода, существуютъ вездѣ уже давно; но чѣмъ болѣе они оказываются наклонными занимать мѣсто въ учебной системѣ параллельно съ университетскими факультетами, тѣмъ болѣе представляется затрудненія въ опредѣленіи надлежащаго отношенія ихъ къ этимъ факультетамъ. Вторыя отвѣчаютъ потребностямъ преимущественно нашего времени. Впрочемъ, заведеній и такого рода, подъ именемъ институтовъ, семинарій и т. под. существуетъ теперь уже довольно. На нихъ указывалъ еще Робертъ Моль въ своей «Политикѣ» (Staatsrecht, Volkerrecht und Politik III. Bd. 1869 г., стр. 463 и слѣд.) и самъ проектировалъ подобное заведеніе для приготовленія молодыхъ людей, окончившихъ университетскіе курсы, къ высшимъ государственнымъ должностямъ. У насъ институтъ экспериментальной медицины, институтъ кандидатовъ на судебныя должности, (хотя въ дидактическомъ отношеніи, несомнѣнно, еще не разработанный), школы—стрѣлковая,

артиллерійская и кавалерійская, въ которыхъ обучаются офицеры, кандидаты на должности начальниковъ самостоятельныхъ частей войска,—все это, въ системѣ учебнаго дѣла, суть заведенія означеннаго типа, то-есть имѣющія своими задачами установку въ умахъ тѣхъ или другихъ знаній въ направленіи соотвѣтствующемъ употребленію ихъ въ опредѣленномъ дѣлѣ. Таковымъ же учебнымъ заведеніемъ, очевидно, должна быть и педагогическая семинарія для приготовленія учителей гимназій. Имѣя свое собственное дѣло—въ томъ, чтобы въ умахъ съ опредѣленнымъ университетскимъ образованіемъ установить или упорядочить ихъ научныя знанія въ направленіи, соотвѣтствующемъ употребленію ихъ въ гимназическомъ ученіи, то-есть *дидактически*, педагогическая семинарія должна быть продолженіемъ именно историко-филологическихъ и физико-математическихъ университетскихъ факультетовъ.

Такое отношеніе предполагаемой педагогической семинаріи къ обоимъ этимъ факультетамъ усматривается изъ слѣдующаго.

Такъ какъ задача семинарскаго приготовленія будущихъ учителей должна состоять въ нѣкоторомъ общемъ ихъ педагого-дидактическомъ образованіи, безъ котораго учебное дѣло, какъ показываетъ опытъ, легко превращается въ служебную рутину, то проходить семинарію должны будущіе учители, по возможности, всѣхъ предметовъ, входящихъ въ программы среднихъ учебныхъ заведеній. «Необходимо, говоритъ Мейеръ (Lehrproben und Lehrgänge. Hft 24, стр. 18), чтобы въ семинаріи были соединены кандидаты на учительскія должности по разнымъ учебнымъ предметамъ, чтобы, такимъ образомъ, получаемое ими здѣсь педагогическое образованіе, выходя за предѣлы того или другаго предмета, развивало въ

нихъ пониманіе педагогическихъ и дидактическихъ вопросовъ о преподаваніи отдѣльныхъ предметовъ, при пониманіи ими всего учебнаго дѣла съ общей точки зрѣнія. Согласно съ этимъ, всѣ авторитетные въ настоящее время руководители педагогическихъ семинарій: и Вильманъ въ Прагѣ, и Шиллеръ въ Гиссенѣ и Фрикъ въ Галле *)—одинаково требуютъ, чтобы будущіе учители по предметамъ языко-историческимъ посѣщали уроки и дѣлали наблюденія по предметамъ физико-математическимъ, и наоборотъ, — чтобы, такимъ образомъ, въ цѣломъ составѣ учителей было нѣкоторое единство дидактическаго ихъ дѣйствія, или, какъ выражается Фрикъ, «педагогическое и дидактическое общечувствіе» (Lehrpr. u. Lehrg. Hft 16, стр. 77). Норвежскій педагогъ Фоссъ, посѣтившій въ 1887 году педагогическую семинарію Фрика, особенно выставляетъ на видъ, что здѣсь кандидатамъ на учительскія должности не совѣтуютъ ограничиваться въ ихъ педагогическихъ занятіяхъ—каждому только своимъ предметомъ, а что, напримѣръ, филологовъ возбуждаютъ знакомиться съ сочиненіями по естествознанію, написанными, конечно, съ пониманіемъ задачи школьнаго ученія (Voss. Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preussen und Sachsen, 1889 г., стр. 72).

Въ отдѣльности, необходимость дидактическаго образованія будущихъ учителей математики особенно открывается изъ слѣдующаго. Гимназисты наши, по окончаніи курса въ гимназіяхъ, скорѣе, кажется, забываютъ математику, чѣмъ латинскій или греческій языкъ, потому что они обыкновенно бываютъ научены въ гимназіи только тѣмъ или другимъ математическимъ дѣйствіямъ механически, а внутренняго смы-

*) Къ сожалѣнію, умеръ 19 января (н. с.) 1892 г.

сла этихъ дѣйствій большею частію не понимаютъ и, такъ сказать, математическаго мышленія или, конечно, только элементовъ его не усвояютъ. Задача дидактическаго приготовленія учителей математики состоитъ именно въ томъ, чтобы они умѣли преподавать математическія вычисленія какъ опредѣленныя формы мышленія и пониманія нѣкотораго ряда явленій въ природѣ, такъ именно, чтобы въ учащихся развивалась чрезъ это мало по малу та концепція сужденія, которая, въ отличіе отъ другой, дѣйствительно можетъ быть названа математическою. Если такая разработка мышленія казалась необходимою еще Платону, какъ подготовка разума къ усвоенію тогдашней науки, то въ наше время, когда духу современной науки до такой степени стали свойственны математическія выраженія, что даже соціальныя и вообще нравственныя явленія, подобно явленіямъ природы, изучаются теперь какъ функціи взаимнодѣйствующихъ силъ общественной жизни—чрезъ наблюденіе, сравненіе и регистрированіе ихъ въ числовыхъ формулахъ,—развитіе правильнаго математическаго мышленія учащихся представляется еще болѣе необходимымъ. А это возможно только въ томъ случаѣ, когда математическимъ образованіемъ ихъ руководятъ люди, понимающіе свое дѣло дидактически правильно, какъ одну изъ задачъ дѣла общаго, то-есть всего гимназическаго ученія.

Согласно со всѣмъ вышесказаннымъ, полагаемъ, что самое нормальное положеніе педагогической семинаріи у насъ было бы въ томъ случаѣ, если бы она была поставлена какъ *особое* учебное заведеніе—за университетомъ. Имѣя свое собственное дѣло, педагогическая семинарія должна корнями своими опираться въ университетъ, а плоды свои нести въ гимназію.

Какъ особое учебное заведеніе, педагогическая семинарія, по организаціи своей, естественно, не можетъ быть похожа на другія. Въ составѣ семинаріи, строго говоря, нельзя различать учащихъ и учащихся какъ во всѣхъ прочихъ учебныхъ заведеніяхъ; здѣсь, въ этой области *искапія*, всѣ должны быть изучающими или изслѣдующими задачи педагогики и дидактики, съ тѣмъ только различіемъ, что одни должны изслѣдовать и руководить другихъ, а эти другіе—изслѣдовать подъ руководствомъ тѣхъ. Потому молодые люди, окончившіе уже въ университетахъ свое научное образованіе и готовящіеся въ семинаріи къ учительской службѣ, должны быть, подъ именемъ членовъ семинаріи, отнесены, вмѣстѣ съ руководителями ея, къ личному составу заведенія. Они должны получать содержаніе отъ казны и пользоваться правомъ на зачисленіе времени пребыванія ихъ въ семинаріи въ дѣйствительную службу. Съ другой стороны, обязанности руководителей семинаріи, въ томъ числѣ и ея директора, не могутъ, кажется, быть установлены какъ отдѣльныя государственныя должности, съ которыми соединяются извѣстныя права государственной службы. Можно, кажется также, только повредить дѣлу, если обязанности руководителей семинаріи связать принципіально съ нѣкоторыми опредѣленными положеніями лицъ въ учебной службѣ. Нужны, несомнѣнно, нѣкоторыя особенныя условія, чтобы, напримѣръ, директоръ или старшій учитель гимназіи были въ состояніи сознательно руководить другихъ въ основательномъ усвоеніи педагого-дидактическихъ знаній и умѣній. Кромѣ нѣкотораго личнаго расположенія къ дѣлу, для этого требуется правильное философское образованіе и достаточный досугъ. Чего у кого больше, чего у кого меньше—рѣшить это трудно, ибо если первое не всякому хорошему директору и

учителю далъ университетъ, то второй отнимаетъ у нихъ частію служба, частію другія практическія занятія. На отсутствіе того и другаго у учителя и директора гимназіи жалуются и въ Германіи (Paul Cauer, Staat und Erziehung. 1890). Если же въ Пруссіи, какъ мы уже знаемъ, и состоялось распоряженіе бывшаго министра Госслера объ учрежденіи педагогическихъ семинарій заразъ при многихъ учебныхъ заведеніяхъ, то несомнѣнно, что съ этой стороны оно ближайшимъ образомъ связано только съ желаніемъ его размѣстить по этимъ заведеніямъ массу кандидатовъ на учительскія должности, остающихся безъ дѣла. Въ 1889 году таковыхъ, по заявленію Госслера, въ Пруссіи было 464.—(Centralblatt für die gesam. Unter.-Verwalt. in Preussen. Mai. 1889. стр. 320). Во всякомъ же случаѣ, явно, что педагогическія семинаріи, если желательно имѣть въ нихъ дѣйствительные разсадники учителей, въ дидактическомъ отношеніи основательно подготовленныхъ, не могутъ быть устроиваемы при всякой гимназіи, гдѣ есть хотя хорошіе учители, но можетъ быть не сознающіе и сами того, по чему они хороши. Какъ для всякаго особаго дѣла, и для дѣла педагогическихъ семинарій должны быть особые люди. Не хотимъ сказать, какъ часто говорятъ въ подобныхъ случаяхъ, что эти люди должны быть созданы; ибо они, несомнѣнно, уже есть и—ближайшимъ образомъ, конечно, въ средѣ лицъ, занимающихъ учебныя должности. Требуется только найти, поставить и направить ихъ такъ, чтобы они не только сами могли самостоятельно и нелѣностно изучать и теоретически и практически относящіеся къ ихъ должностямъ вопросы педагогики и дидактики, но въ состояніи были руководить въ нихъ и тѣхъ, которые готовятся къ учебнымъ должностямъ. Находить такихъ лицъ и,

если угодно, создавать ихъ—всего проще, кажется, могли бы попечители учебныхъ округовъ, если бы только пожелали.

По условіямъ самого дѣла, въ составъ педагогической семинаріи должны входить: 1) директоръ, на обязанности котораго должно лежать общее руководство всѣмъ ходомъ дѣла и въ частности руководство кандидатовъ въ теоретическомъ усвоеніи ими основныхъ положеній педагогики и дидактики; и 2) спеціальные руководители собственно практическими занятіями кандидатовъ учебными предметами, при томъ трое, кажется намъ, должны быть—по предметамъ языко-исторической области и одинъ—по предметамъ области математико-естествознательной.

Но какъ, съ одной стороны, не удобно было бы обязанности руководителей педагогической семинаріи разсматривать принципіально какъ функціи опредѣленнаго служебнаго положенія лицъ учебнаго вѣдомства, такъ, съ другой стороны, съ цѣлію самого дѣла семинаріи несообразно было бы связывать ее съ какимъ либо однимъ учебнымъ заведеніемъ, или собственно съ одною гимназіею. Въ былое время у насъ говорили объ устройствѣ образцовой гимназіи или, какъ называли ее, вѣроятно cum grano salis,—архигимназіи. Но то было давно. Теперь, какъ въ другихъ странахъ, такъ частію и у насъ, опытъ убѣждаетъ въ достаточной искусственности такихъ учрежденій. У насъ—Ломоносовское отдѣленіе и самъ лицей Цесаревича Николая въ Москвѣ, коллегія Галагана въ Кіевѣ и частію гимназіи при нашихъ историко-филологическихъ институтахъ — не позволяютъ надѣяться на что нибудь архиполезное для всего нашего учебнаго дѣла отъ заведеній подобнаго рода и впредь, а въ Германіи теперь никто, кажется, не

интересуется таковыми. Впрочемъ, само собою понятно, что никакое учебное заведеніе образцовымъ въ подлинномъ смыслѣ даже и быть не можетъ. По крайней мѣрѣ явно, что если оно входитъ въ систему учебнаго образованія націи, какъ эта система слагается въ данное время, а не стоитъ особнякомъ, мало кому нужное, естественно, подлежитъ воздѣйствію и на него тѣхъ же самыхъ условій, подъ какими находятся и всѣ прочія учебныя заведенія. Это именно учитель и ученикъ. Но если хорошій составъ учителей, (просто даже два — три хорошихъ учителя, отъ чего дѣйствительно зависитъ часто процвѣтаніе всего учебнаго заведенія) можетъ быть въ немъ болѣе или менѣе постояннымъ элементомъ, то контингентъ учащихся—условіе, отъ котораго еще болѣе зависитъ процвѣтаніе заведенія, представляетъ такой элементъ, который во внутреннихъ своихъ учебныхъ качествахъ, естественно, неустойчивъ. Потому кажется, что какъ, съ одной стороны, должно заботиться о томъ, чтобы каждая гимназія была, по возможности, образцовою, такъ, съ другой стороны, нельзя надѣяться, чтобы та, о которой заботятся, чтобы она была таковою, всегда и постоянно могла быть именно ею. Съ этимъ и совпадаетъ опытъ.

Хотя педагогическая семинарія имѣетъ цѣлію, чрезъ сообщеніе будущимъ учителямъ важнѣйшихъ положеній педагогики и дидактики, въ связи съ задачами учебной практики, и чрезъ руководство ихъ самихъ въ этой практикѣ, способствовать правильному употребленію ими въ ихъ учительской службѣ научныхъ знаній примѣнительно къ нуждамъ преимущественно гимназическаго образованія; однако явно, что чѣмъ большая сфера ученаго міра доступна членамъ семинаріи для наблюденія и практики, тѣмъ болѣе впечатлѣній и

внушеній они могутъ получить для своего педагого-дидактическаго вразумленія. Особенное значеніе въ этомъ отношеніи имѣютъ низшія училища, въ которыхъ психологическія задачи воспитательнаго ученія, несомнѣнно, гораздо болѣе осязательны, чѣмъ въ заведеніяхъ высшаго учебнаго ранга. (Срав. Lehrprob. und Lehrg. 28. стр. 11 и 15). Въ виду этого, очень желательно, чтобы для наблюденія учебно-воспитательнаго дѣла членами семинаріи и для собственныхъ ихъ упражненій въ преподаваніи и воспитаніи служили какъ тѣ учебныя заведенія, преподавателями въ коихъ состоятъ руководители семинаріи, такъ (въ присутствіи сихъ послѣднихъ) и нѣкоторыя другія, по назначенію высшаго учебнаго начальства.

Что же касается вообще состава занятій членовъ семинаріи подъ руководствомъ ея директора и прочихъ руководителей, то въ него должны входить: 1) теоретическое изученіе важнѣйшихъ вопросовъ педагогики и дидактики, въ непосредственномъ примѣненіи ихъ къ задачамъ преподаванія и воспитанія; 2) наблюденіе учебно-воспитательнаго дѣла въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ и 3) упражненія въ преподаваніи учебныхъ предметовъ и въ воспитаніи. Подробная разработка относящихся сюда необходимыхъ правилъ, конечно, можетъ имѣть мѣсто только тогда, когда семинарія будетъ существовать уже въ законодательномъ порядкѣ. Но и издали позволительно указать на тотъ порядокъ, въ которомъ должны происходить вышеупомянутыя занятія семинаристовъ. Прежде всего, семинарскія занятія молодыхъ людей, по нашему мнѣнію, должны продолжаться не менѣе двухъ лѣтъ. Распоряженіемъ Госслера былъ установленъ также двухлѣтній курсъ занятій кандидатовъ на учительскія должности въ предположенныхъ имъ семинаріяхъ, при чемъ первый годъ есть годъ собственно семинарскихъ

занятій, а второй—такъ называемый «пробный». Въ этомъ, какъ уже было сказано, и состоитъ совершенно правильная идея порядка приготовленія молодыхъ людей къ учительству. Идею эту, очевидно, слѣдуетъ удержать и намъ, при какомъ бы то ни было устройствѣ педагогической семинаріи со внѣшней стороны. Она хорошо выражена Фрикомъ въ интерпретаціи означеннаго распоряженія Госслера въ слѣдующихъ словахъ. «Различіе между семинарскимъ годомъ и пробнымъ, говоритъ Фрикъ, (по нашему—между первымъ и вторымъ годами) само собою выступаетъ изъ различія задачъ и средствъ для ихъ рѣшенія: въ семинарскомъ годѣ преобладаетъ теоретико-педагогическое образованіе будущихъ учителей, въ постоянномъ соприкосновеніи его съ практикою, въ пробномъ—практическое укрѣпленіе ихъ въ преподаваніи, на основаніи теоретико-педагогическихъ знаній; тамъ болѣе мѣста должно быть дано ученію и примѣру, здѣсь самостоятельной практикѣ, при болѣе свободномъ руководствѣ, unter freierer Leitung. (Lehrproben und Lehrgänge. 23. 116).

Кромѣ того, необходимымъ представляется установить, чтобы къ наблюденіямъ по извѣстнымъ программамъ за преподаваніемъ и къ составленію уроковъ или плановъ ихъ члены семинаріи приступали съ самаго начала ихъ занятій въ семинаріи, съ тѣмъ чтобы теоретическое изученіе ими важнѣйшихъ педагогическихъ вопросовъ именно было unter steter Anlehnung an die Praxis. Еще желательно также, чтобы упражненія въ преподаваніи относились ко всѣмъ основнымъ частямъ преподаваемыхъ предметовъ, чтобы, такимъ образомъ, молодые люди могли упражняться въ основныхъ методахъ ученія, соотвѣтственныхъ какъ разнымъ предметамъ, такъ и разнымъ частямъ

ихъ, напримѣръ—частямъ географіи, исторіи, грамматики и проч.

Какой долженъ быть установленъ порядокъ для опредѣленія успѣшности приготовленія членовъ семинаріи къ учительской службѣ — въ формѣ ли экзамена, или какъ нибудь иначе? Противъ экзамена въ этомъ случаѣ возстаютъ, кажется, всѣ нѣмецкіе педагоги. Въ соотвѣтствующемъ распоряженіи Госслера (Ordnung der prakt. Ausbild. Kandidat. etc.) просто постановлено, что послѣ перваго и послѣ втораго года директоры (такъ какъ семинарскій годъ предположено проходить кандидатамъ при одномъ заведеніи, а пробный—при другомъ) представляютъ въ провинціальныя школьныя коллегіи свои отзывы о кандидатахъ, съ приложеніемъ,—первый—ихъ сочиненій по педагогикѣ, а второй—ихъ собственныхъ отчетовъ о своей дѣятельности въ качествѣ испытуемыхъ (probandi); а школьныя коллегіи, на основаніи всего этого, выдаютъ имъ свидѣтельства. Но кажется, что такой порядокъ мало обезпечиваетъ надлежащую заботливость о дѣлѣ тѣхъ и другихъ лицъ. Напротивъ, директоры, давая отзывы, одинъ—о семинарскихъ успѣхахъ, другой—объ успѣхахъ кандидатовъ въ теченіе пробнаго года, естественно могутъ считать себя не всецѣло отвѣтственными за свидѣтельства, получаемыя кандидатами отъ школьныхъ коллегій, потому что не они ихъ выдаютъ имъ, а школьныя коллегіи, выдавая эти свидѣтельства, также естественно могутъ считать себя не всецѣло отвѣтственными за нихъ, потому что они выдаютъ ихъ на основаніи отзывовъ директоровъ. Лучше, повидимому, установить, что при сомнѣніи въ нравственности члена семинаріи (что также установлено въ правилахъ, изданныхъ Госслеромъ), равно при небрежности и неуспѣш-

ности занятій, членъ семинаріи просто удаляется изъ нея. Въ крайности, удалить можно и въ концѣ втораго года. Остающіеся должны считаться надежными. А разнообразныя занятія ихъ въ теченіи 2 лѣтъ представятъ руководителямъ семинаріи совершенно достаточное основаніе для правильнаго сужденія объ ихъ успѣхахъ. Это сужденіе и должно быть выражено въ свидѣтельствахъ, подлежащихъ такимъ образомъ, по нашему мнѣнію, выдачѣ имъ непосредственно отъ семинарій.

ТОГО ЖЕ АВТОРА:

Политика Аристотеля. Переводъ съ греческаго языка съ примѣчаніями и изслѣдованіемъ. 1865 г.

(Въ продажѣ не имѣется; готовится новое изданіе).

Менонъ діалогъ Платона. Греческій текстъ съ непрерывными къ нему примѣчаніями, съ предисловіемъ и анализомъ. 1868 г. 1 руб.

Платонъ о знаніи въ борьбѣ съ сенсуализмомъ и разсудочнымъ эмпиризмомъ. Анализъ діалога Θеэтетъ съ примѣчаніями къ тексту діалога и съ предварительными объясненіями къ чтенію его. 1871 г. 1 р. 50 к.

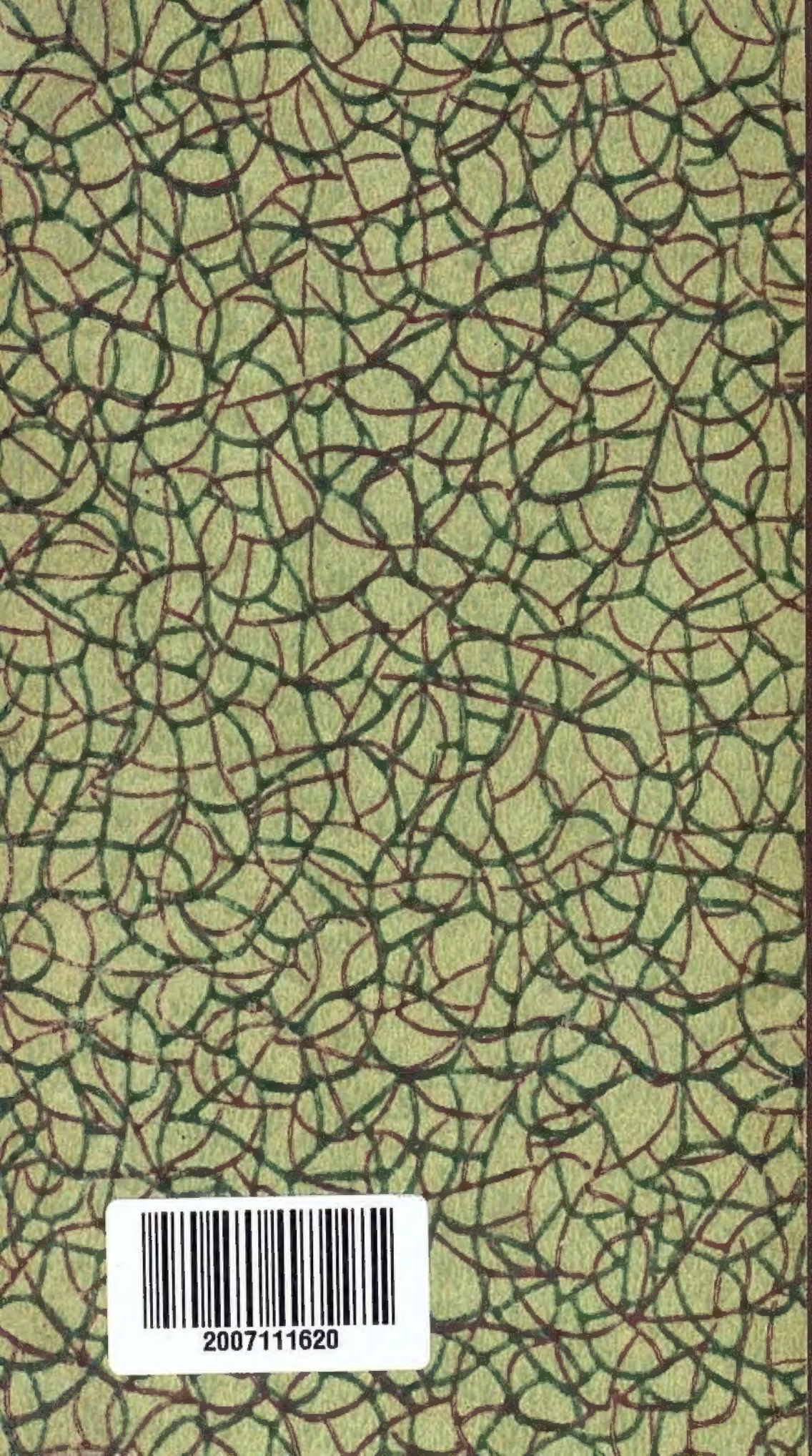
Евтидемъ, діалогъ Платона. Греческій текстъ съ непрерывными къ нему примѣчаніями и съ предварительными объясненіями къ чтенію его. 1878 г. 1 руб.

Объ организмѣ гимназіи. (Часть теоретическая). 1881 г. 60 коп.

Объ организмѣ гимназіи. (Часть практическая). 1889 г. 75 коп.

О надлежащемъ приготовленіи учителей гимназіи. 1890 г. 50 коп.

Объ университетскомъ ученіи вообще и историко-филологическомъ въ частности. 1891 г. 80 коп.



2007111620